os desafios da educação no Brasil

organização de

Colin Brock • Simon Schwartzman



EDITORA
NOVA
FRONTEIRA

Título original: *The Challenges of Education in Brazil*

Editora Nova Fronteira S.A.
Rua Bambina, 25 – Botafogo – 22251-050
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Tel.: (21) 2131-1111 – Fax: (21) 2537-2659
http://www.novafronteira.com.br
e-mail: sac@novafronteira.com.br

CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ.

D484 Os desafios da educação no Brasil / organização de Simon Schwartzman e Colin Brock ; tradução de Ricardo Silveira. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2005

Tradução de: The challenges of education in Brazil
Inclui bibliografia
ISBN 85-209-1705-4

1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado – Brasil. 3. Reforma do ensino – Brasil. I. Schwartzman, Simon. II. Brock, Colin.

CDD 370.981
CDU 37(81)

Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil

Maria C.M. Figueiredo e Robert Cowen

O objetivo narrativo deste capítulo é delinear a evolução dos modelos dos cursos de formação de professores no Brasil em diferentes momentos — os quais foram caracterizados por políticas distintas. Portanto, o objetivo analítico do capítulo é ilustrar as relações entre os padrões dos cursos de formação de professores e a política externa e interna no Brasil. Nada há de particularmente sutil na análise ou na realidade: as mudanças em política foram extensas e o impacto na provisão dos cursos de formação de professores foi tipicamente dramático, algumas vezes no âmbito intencional, mas, freqüentemente, na prática também. A história, em outros contextos, como, por exemplo, na ex-União Soviética ou na Alemanha durante o nazismo, ou no Reino Unido recentemente, é familiar e igualmente dramática. Mas, nesses países, as evoluções foram peculiarmente idiossincráticas e autárquicas. O Brasil é um caso interessante, no qual as mudanças internacionais (e também as domésticas) em políticas tornam-se transparentes em sua relação com as reformas dos cursos de formação de professores.

O primeiro modelo dos cursos de formação de professores

O primeiro modelo foi significativamente colonialista, originando-se diretamente da experiência de Portugal. Inicialmente, no século XVIII, os professores em Portugal e em todas as suas colônias não eram treinados formalmente. Eram eles selecionados através de exames. O Alvará Português de 6 de novembro de 1772 era bem claro e definitivo:

> Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente (...) nas Capitanias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade (Moacyr, 1936, p. 24).

Esse não era então meramente um modelo centralizado — era uma definição confiante, monopolítica e metropolitana de uma solução universal para os problemas dos cursos de formação de professores em todo um império. A solução, por um lado, ilumina a confiança colonizadora da Europa naquele período e, por outro, a relativa importância dada aos cursos de formação de professores. Certamente, uma solução, de um modo ou de outro, foi encontrada.

Entretanto, uma mudança subseqüente na política externa brasileira produziu uma outra compressão extraordinária de poder político nas formações educacionais: a escolha do modelo metropolitano de um bom sistema educacional transferiu-se de Portugal para a França. O cenário começou a se desenvolver no início do século XVIII, com a transferência da família real portuguesa para o Brasil. Paradoxalmente, a França — o país que havia produzido conturbação na Europa e uma mudança nas relações coloniais em todo o mundo — foi adotada como exemplo da boa prática educacional. Instituições de ensino superior foram implantadas segundo o modelo napoleônico das *grandes écoles* francesas. Sob a influência francesa, princípios novos e radicais começaram a fundamentar as discussões sobre educação. Como se sabe, na França, após a Revolução de 1789, surgiram argumentos a favor de um sistema nacional de educação e da provisão de escolas normais sob a responsabilidade do Estado. No Brasil, acompanhando esses princípios, argumentava-se que a educação primária deveria ser proporcionada a todos e deveria ser secular (uma política que Napoleão, dado seu desejo de trabalhar com a Igreja Católica na provisão da educação elementar, não havia adotado).

Como na França, tais princípios sobre a expansão da educação levaram à necessidade de prover instituições para o treinamento de professores. Conseqüentemente, por volta de 1830, foram desenvolvidos esforços para criar escolas normais nas diversas províncias. O modelo refletia a agenda cultural e política das elites, que, por sua vez, eram influenciadas pela cultura européia, sobretudo a francesa (Villela, 1992; Tanuri, 2000). A centralização — como no modelo

francês — era um motivo poderoso. A cada província na colônia foi dado o poder de legislar sobre a educação pública, mas apenas nos níveis primário e secundário. O governo central era responsável pela educação em todos os níveis na capital e pela educação superior em todo o país. Tal centralização, que refletia os pressupostos portugueses iniciais e o exemplo subseqüente da França, continuou a caracterizar uma definição bastante permanente da distribuição de poder no sistema educacional brasileiro. Esse sistema permaneceu fortemente centralizado até recentemente.

Entretanto, mesmo uma forte centralização não é bastante para invalidar alguns dos princípios da educação comparada de alto nível, tal como começaram a ser definidos no final do século XIX, particularmente na famosa visão de *Sir* Michael Sadler, em 1900. Segundo essa visão, o mundo não é um jardim do qual fragmentos educacionais podem ser retirados para um transplante fácil e de sucesso. Tornou-se aparente quão frágeis as escolas eram. Cerca de 25 anos antes dessa metáfora de *Sir* Michael Sadler, o presidente da província do Paraná assinalara, em 1876, que as escolas normais eram “plantas exóticas: elas nascem e morrem quase no mesmo dia” (Moacyr, 1936, p. 239).

Contudo, o que vinha surgindo era um lócus social claro para os cursos de formação de professores, os quais refletiam os princípios políticos da formação de classe no Brasil. O conteúdo curricular era muito simples: restringia-se à escola primária, com uma única disciplina dedicada ao treinamento de professor. Os professores eram muito mal remunerados e em número reduzido. Dava-se preferência aos homens (somente a partir do final do século XIX é que as mulheres foram sendo gradualmente aceitas na profissão) e o ensino tinha pouco prestígio social, mesmo no final do século XIX.

Precisou-se de uma nova agenda política para revitalizar os cursos de formação de professores — um processo que coincidiu com o fim do Império e o início da República. As lutas e os debates ideológicos, culturais e políticos que levaram a essa mudança política produziram novas aspirações para a construção da nação; nesta construção, a educação passou a ser vista, cada vez mais, como um instrumento fundamental de mudança social e econômica. Isso afetou a institucionalização dos cursos de magistério. O conteúdo curricular foi reformulado. Embora houvesse variações regionais, uma estrutura curricular típica dos cursos de magistério numa escola normal no final do Império é mostrada no quadro 1.

Quadro 1 – Estrutura curricular dos cursos de formação de professores

Ano	Disciplinas
1	Gramática e língua nacional Aritmética Gramática e língua francesa Princípios cristãos
2	Gramática e língua nacional Geometria Gramática e língua francesa
3	Geografia e história Química Didática e metodologia

Fonte: Tanuri, 2000, p. 67.

Com a República, e durante os trinta anos seguintes, diversos estados brasileiros reformularam suas escolas normais, principalmente de acordo com o modelo implementado em São Paulo. Não houve grandes mudanças, exceto por duas inovações. Primeiro, sob a influência da filosofia positivista, o ensino das ciências foi introduzido no currículo dos cursos de magistério. Segundo, embora houvesse normalmente uma só disciplina, chamada pedagogia e direção de escolas, dirigida diretamente ao treinamento pedagógico do professor, outras disciplinas, destinadas especificamente àqueles que buscavam o magistério, passaram a ter uma ênfase cada vez maior: por exemplo, métodos de observação e métodos de aprendizagem.

A tentativa seguinte de política de grande importância foi representada pela Lei da Reforma (educacional) de 1892. Nos cursos de formação de professores, duas inovações foram de relevância específica. A primeira foi a institucionalização de um sistema dual para o treinamento de professores: algumas escolas normais primárias, localizadas nas escolas complementares, destinavam-se ao treinamento dos professores primários; outras, as escolas normais secundárias, localizadas em níveis mais elevados, destinavam-se ao treinamento de professores para os ginásios e para as escolas normais. O segundo resultado da intenção de inovar foi a criação de uma escola normal em nível superior — novamente, seguindo o exemplo francês da *école normale supérieure* (Tanuri, 2000). Esse modelo era uma visão de um futuro específico, mas a base de classe do sistema educacional era já clara e os sistemas para o treinamento de outras profissões eram já poderosos. A proposta nunca foi implementada.

O período entre as guerras

Contudo, o momento seguinte de exposição a idéias internacionais foi naturalmente importante em relação a seus efeitos. O Brasil participava da onda de um novo otimismo que marcou esse período — a necessidade e o potencial de uma boa educação. Além disso, o Brasil estava se urbanizando e, à medida que isso ocorria, seu sistema de classe ia se transformando — paradoxalmente, enfatizando a necessidade de se fazer alguma coisa a respeito da educação rural. Havia claramente uma necessidade política e social de dar maior atenção à provisão de educação e à sua expansão, de preferência através do uso de novas idéias sobre ensino e aprendizagem.

Após a Primeira Guerra Mundial, durante o final da década de 1920 e início da de 1930, uma série de reformas dos cursos de formação de professores teve lugar em diferentes estados. Alguns governos estaduais (Minas Gerais, por exemplo) tomaram a iniciativa de trazer missões compostas de educadores europeus, bem como de enviar professores brasileiros em visitas de estudo aos Estados Unidos (sobretudo para o Teachers College, da Universidade de Columbia, em Nova York). Uma série de seminários, publicações e debates nacionais sobre educação fez parte do chamado Movimento da Escola Nova. Os acadêmicos que haviam estado em contato próximo com John Dewey e eram inspirados por sua filosofia discutiam questões referentes ao tipo de conhecimento que os professores deveriam ter, ao papel do Estado na educação, à universalização da educação e à expansão do sistema educacional público (Cury, 1978; Lima, 1978; Mendes, 1986).

Uma parte dessa discussão incluía propostas de mudanças no papel dos professores e a criação de novos modelos de formação. Sugeria-se uma revisão dos padrões tradicionais de ensino, que eram considerados inflexíveis e divorciados das necessidades do desenvolvimento das crianças. O debate incluía uma preocupação com detalhes, tais como um enfoque prático para o ensino das ciências e da matemática.

Esse debate ativo e estimulante resultou em novos modelos de cursos de formação de professores, os quais apareceram em diversos estados, especialmente naqueles que tiveram como secretários de Educação ou assessores governamentais famosos educadores comparados: Anísio Teixeira, na Bahia; Mário

Casassanta, em Minas Gerais; Lourenço Filho, no Ceará; e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal e em São Paulo. Um aspecto singular e muito interessante foi a criação das escolas normais rurais, destinadas a reforçar os valores rurais e a manter os trabalhadores rurais no campo. Claramente, isso era, em um sentido, parte de um movimento de democratização. Mas, naturalmente, a implicação sociológica, a curto prazo, era que o sistema de classes da educação brasileira não iria mudar rapidamente.

Embora as novas estruturas institucionais de cursos de formação de professores tivessem permanecido basicamente as mesmas, houve inovações, com variações regionais. O conteúdo curricular, por exemplo, passou a incluir uma gama de novas disciplinas pedagógicas e profissionais: além de didática, pedagogia, psicologia, história, filosofia e sociologia da educação, havia ainda biologia, higiene, desenho, artes práticas e prática de ensino para as diferentes disciplinas do currículo escolar. Contudo, o currículo típico de uma escola normal (para professores do curso primário no Rio e em São Paulo) ainda era centrado nas disciplinas pedagógicas, enfatizando as "ciências da educação" (Villela, 1992; Tanuri, 2000).

Houve também duas inovações institucionais, uma das quais similar às escolas normais existentes: os institutos de educação. O conteúdo curricular permaneceu o mesmo, isto é, centrado nas disciplinas pedagógicas. A outra inovação foi a criação do Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). O objetivo inicial do Inep era proporcionar cursos de treinamento para administradores escolares, diretores e inspetores. Gradualmente, tornou-se um famoso centro de pesquisa educacional no país e, recentemente, passou a ser a instituição mais importante na avaliação educacional no Brasil.

Em conseqüência do desenvolvimento do sistema escolar urbano e de sua expansão, cursos de pedagogia foram implementados nas faculdades de filosofia, ciências e letras da Universidade de São Paulo (USP), em 1938, e a Universidade do Brasil, em 1939. Esses cursos treinavam, inicialmente, no âmbito da graduação, os especialistas em educação — inspetores, diretores, orientadores e supervisores. Os cursos também treinavam professores para as escolas normais (em didática e fundamentos da educação: psicologia da educação, filosofia da educação, sociologia da educação). As faculdades também treinavam professores para os cursos ginasial e médio; esses professores iriam lecionar disciplinas espe-

cíficas como arte, biologia, ciências, física, geografia, história, línguas, matemática, música e química.

Tais inovações educacionais e os novos projetos relacionados aos cursos de formação de professores foram, entretanto, marcados por leis educacionais autoritárias, especialmente durante o governo Vargas. A legislação educacional enfatizava o poder do governo central (federal) na formulação de diretrizes gerais para a educação, as quais deveriam ser implementadas em cada estado. As políticas governamentais reforçaram a estrutura do poder socioeconômico, com um impacto direto no controle social da educação (e no ensino superior, particularmente). Em tal contexto, as instituições educacionais tinham pouca autonomia. Toda a administração estadual era altamente centralizada e as instituições educacionais estavam sujeitas ao controle da lei, incluindo a certificação do magistério (Tollini, 2002).

O modelo conservador do pós-guerra

Esse controle político estava imbuído de uma marca institucional, *de facto* e sutil, da base de classe do sistema educacional. No início dos anos 1960, após a lei 4.024 de 1961, o sistema dual das escolas normais foi gradualmente substituído por um sistema único: os professores das escolas primárias eram treinados em escolas normais, localizadas no nível médio. Mas um sistema dual emergente e diferente já estava em expansão: as faculdades de filosofia, ciências e letras passaram a ser bastante difundidas, uma vez que permitiam a expansão do ensino superior a baixo custo. Elas eram consideradas um instrumento útil e confiável para a mobilidade social e profissional dos existentes ou potenciais membros da classe média politicamente conservadora (Figueiredo, 1987).

Dentro do setor não universitário dos cursos de formação de professores havia a marca da política doméstica da estratificação de classes e dos cursos de formação de professores em 1971, com a lei 5.692. A educação secundária foi dividida em diferentes habilitações vocacionais que treinariam os jovens para o mundo do trabalho. Assim, secretárias, técnicos de laboratórios e professores primários, por exemplo, eram treinados em nível secundário. Por meio da lei 5.692, o magistério tornou-se mais uma habilitação profissionalizante na escola secundária; conseqüentemente, perdeu prestígio e *status* profissional. Até mes-

mo os institutos de educação foram abolidos; em conseqüência, professores para os cursos de magistério e os especialistas educacionais passaram a ser treinados apenas nos cursos de pedagogia, localizados nas faculdades de educação ou nas faculdades de filosofia, ciências e letras.

A estratificação era transparente: professores de 1ª a 4ª séries eram treinados na escola secundária (três anos, no mínimo), embora pouca mudança houvesse ocorrido no currículo. O núcleo curricular comum de formação geral incluía português, ciências sociais e ciências, o treinamento do professor era centrado nas disciplinas chamadas fundamentos da educação (biologia, psicologia, sociologia, história e filosofia), em administração escolar e em prática de ensino. Os professores de 5ª a 8ª séries e de ensino médio eram treinados em nível superior. O conteúdo curricular permaneceu o mesmo.

Críticas sobre as conseqüências da nova legislação para os cursos de formação de professores surgiram. Argumentava-se, por exemplo, que os cursos de magistério haviam perdido sua especificidade, tendo tornado-se meramente uma outra habilitação do segundo grau. Uma questão central no debate era relacionada ao tipo de conhecimento que os professores deveriam ter (Santos, 2002).

Esse movimento crítico fazia parte de uma luta política. A estratificação doméstica dos cursos de formação de professores estava associada a específicas fontes e políticas da assessoria educacional que o governo brasileiro buscava no exterior. Como havia acontecido com a Reforma Universitária de 1968, as críticas à lei 5.692 de 1971 originaram-se em reações à ideologia econômica e política do governo militar sob a influência da assistência técnica norte-americana.

Após 1963, desenvolveram-se estreitas relações entre os governos latino-americanos e os Estados Unidos, baseadas sobretudo na geopolítica. O Departamento de Estado Americano, através da Agência Americana de Desenvolvimento Internacional (Usaid), reformulou sua política para a América Latina, particularmente em educação. Vários acordos foram assinados e a assistência técnica norte-americana aumentou. A teoria do capital humano, favorecida e disseminada por organizações internacionais, substituiu os conceitos de cidadania e igualdade, desenvolvidos por movimentos políticos liberais e populistas anteriores. As políticas e as estratégias governamentais eram fortemente baseadas no planejamento, notadamente do ensino superior, para o mercado de trabalho (Figueiredo, 1987).

As críticas resultantes da lei 5.692 e de outras reformas educacionais importantes no Brasil e em outros países da América Latina enfatizavam a forte influência dos peritos da Usaid, que favoreciam um modelo específico de desenvolvimento econômico e social. Dentro desse contexto ideológico, a educação era conceituada como um instrumento para o desenvolvimento, e as escolas deveriam treinar a força de trabalho. O governo militar brasileiro havia adotado soluções técnico-burocráticas em todas as políticas públicas.

Conseqüentemente, esperava-se que os professores, num vocabulário familiar no discurso educacional inglês atual, fossem “competentes”, uma visão assustadora e limitada. Esperava-se que os professores usassem uma gama de novas técnicas e novas tecnologias de ensino, especialmente as tecnologias audiovisuais. A reorganização dos cursos de pedagogia, iniciada nos anos 1960, rompeu todas as versões emancipatórias potenciais do “bom” conhecimento dos educadores, conforme tinha sido definido pelos ideólogos da Nova Escola. A reorganização dos cursos de pedagogia enfatizava o treinamento nas diferentes áreas de especialização — supervisão escolar, administração, inspeção e orientação (Silva, 1999; Santos, 2002). A profissão educacional tornou-se muito fragmentada e os cursos de formação de professores passaram a ser desprofissionalizantes. Houve uma perda de qualidade, especialmente no treinamento dos professores do curso primário: os cursos de formação de professores eram como qualquer outra habilitação do segundo grau e, com sua expansão, principalmente no modelo de turno noturno, foram afetados por grupos de novos estudantes bastante difusos e desiguais, que procuravam trocar as ocupações que tinham (trabalhos domésticos ou operários) pelo funcionalismo público.

O debate contemporâneo

Esses novos padrões de cursos de formação de professores logo tornaram-se o centro de debates nacionais, nos anos 1980 e 1990. Esses debates, coordenados nacionalmente pelo Movimento Nacional para a Reformulação dos Cursos de Formação de Professores, foram muito importantes. Eles representavam uma luta social e profissional. Com os novos tipos recrutados para o magistério e com as novas oportunidades num Brasil recentemente democratizado, havia novas possibilidades para um protesto efetivo e uma mudança. Em geral, o contexto

no qual a nova Constituição brasileira foi promulgada e a lei 9.394 foi sancionada era altamente favorável a reformas educacionais. No início dos anos 1990, a educação ganhou um novo ímpeto. Movimentos sociais diversificados tentavam construir e redefinir espaços sociais e políticos. Além de várias associações profissionais (professores, acadêmicos, cientistas, trabalhadores), outras organizações apareceram: movimentos de favelas (urbanas e rurais), de ocupação de terras, de consumidores. Gradualmente, esses movimentos e essas associações profissionais passaram a ter significado político (Figueiredo, 1987).

Os problemas clássicos, entretanto, persistiam. Havia a preocupação com a perda gradual do prestígio social dos professores, e também com a perda da identidade profissional. De grande preocupação era o declínio no número de candidatos, sobretudo para o magistério primário, e a maneira pela qual o treinamento intelectual estava se tornando dissociado de parte do conhecimento prático e ocupacional necessário nos contextos escolares. A base da pesquisa dos estudos educacionais era fraca.

A essa altura, em um contexto político doméstico novo, o debate era diferente. Em todo lugar havia argumentos a favor de reformas que deveriam ser precedidas de discussões sobre a redefinição do papel dos professores (Mello, 1984). Portanto, o debate nacional sobre os cursos de formação de professores nos congressos mais importantes e nas organizações que discutiam pós-graduação era embasado por uma preocupação estratégica e política: indagar o que os professores estavam fazendo num sentido socioeconômico e político. O princípio mais importante que surgiu enfatizava a relação da educação com as classes sociais menos privilegiadas e com a necessidade de levar esse princípio para as reformas dos cursos de formação de professores. A partir dos anos 1980, os cursos de pedagogia por todo o país começaram a ser mudados em sua estrutura e conteúdo.

Em paralelo a essas discussões sobre a nova "cultura" dos cursos de formação de professores, desde 1995, o sistema educacional como um todo tem passado por uma série de mudanças. Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 1996 e produziu uma mudança importante nos cursos de formação de professores. Em 2007, todos os cursos normais deverão ser abolidos. A aspiração atual é que, em 2006, todos os professores tenham cursos de nível superior, com a criação dos institutos normais superiores para a formação de professores (Aguiar, 1997).

O que existe agora no Brasil é uma proliferação de novas iniciativas em cursos de formação de professores oferecidos por universidades em parcerias com as secretarias de estado da Educação ou pelas próprias universidades. Há uma variedade de iniciativas. Por exemplo, no estado do Paraná, há um grande programa para o treinamento, eletronicamente e por videoconferência, de um número considerável de professores.

Em tais inovações, a estrutura do curso e o conteúdo curricular têm de seguir as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação. Portanto, embora novos parceiros como as secretarias de Educação e as instituições de ensino superior (faculdades isoladas ou universidades) sejam responsáveis pelo desenho curricular, os currículos estão sujeitos à supervisão e à aprovação do Conselho Nacional de Educação. Igualmente, o Conselho Nacional de Educação aprova as disciplinas pedagógicas oferecidas pelas faculdades de educação ou instituições de ensino superior similares. Em relação aos cursos de treinamento para professores da rede, as disciplinas pedagógicas e a prática de ensino para as disciplinas da escola fundamental são compulsórias. O estudo de disciplinas escolares (português, história, geografia, matemática e ciências) não é legalmente compulsório, mas a maioria dos programas os tem feito compulsórios na prática.

Desde os anos 1980, tem havido um novo alerta para as políticas dos cursos de formação de professores e um interesse crescente na análise sociológica desses cursos, dentro de uma estrutura de teoria crítica e de teorias de conflito. Central para o debate sobre os cursos de formação de professores é a consciência da natureza política das práticas do professor e seu engajamento em relação às classes menos privilegiadas economicamente. Em educação, especialmente nas universidades com bons programas de pós-graduação, as teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas (Foucault, Perrenoud, Derrida, Althusser e Lacan) têm influenciado a produção acadêmica de livros e artigos, bem como o enfoque teórico de dissertações e teses. A pesquisa educacional tem enfatizado questões como gênero (a feminização do magistério), classe, raça, a maneira pela qual o conhecimento dos professores é criado, o papel dos professores como práticos pensantes, a relação de poder entre o Estado e a educação e o papel das agências internacionais em projetos educacionais (como os projetos educacionais em larga escala no Brasil, em parceria com as secretarias de estado da Educação). Os

conceitos do Banco Mundial sobre igualdade de direitos têm sido objeto de análise crítica, como também a prioridade dada ao treinamento em serviço baseado na análise custo-benefício. Certa preocupação tem sido demonstrada sobre idéias que sugerem que o objetivo dos cursos de formação de professores é meramente produzir professores tecnicamente competentes, por exemplo, no cotidiano da sala de aula. Ênfase tem sido dada ao fortalecimento do conhecimento da disciplina, e não somente ao conhecimento pedagógico e ao controle da sala de aula. Entretanto, uma parceria entre a pesquisa educacional e a prática da escola ainda está por ser estabelecida. Igualmente, ainda está pouco claro o impacto das análises críticas da educação (que enfatizam os aspectos políticos, sociológicos e culturais do ensino) nas políticas educacionais.

Conclusão

De acordo com a lei 9.394, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em 2007, 768 mil professores primários e secundários dos sistemas municipais e estaduais têm de apresentar qualificação de nível superior. Naquele mesmo ano, todas as escolas normais estarão abolidas. O programa maciço de treinamento de professores certamente alcançará suas metas. Em um sentido, isso indica boas-novas. Também é boa-nova a idéia de que a necessidade de desenvolver cursos de formação de professores é assunto central no debate educacional. Entretanto, Santos argumenta que

> Há uma série de problemas oriundos desta situação que irá influenciar os prospectos para desenvolver o sistema de cursos de formação de professores para o futuro no Brasil. Estes problemas incluem a associação entre um melhor desempenho e melhores salários, a redução de desigualdades educacionais entre as regiões urbanas e rurais (através da implementação de projetos experimentais que combinem trabalho e estudo) e também a utilização do ensino à distância. Mudar as estruturas dos cursos universitários para os cursos de formação de professores, mesmo que isto requeira mudanças na estrutura da própria universidade, é um outro problema. O estabelecimento de políticas educacionais, orientadas mais para as necessidades práticas, sem perder de vista os problemas políticos, sociais e culturais, é um outro problema. Finalmente, o estabelecimento de uma parceria mais produtiva entre as teorias educacionais, a pesquisa universitária e as realidades

> práticas do ensino é também um problema crucial que necessita ser resolvido. Estes são alguns dos desafios e prospectos que os cursos de formação de professores enfrentam no Brasil, e que, apesar do fato de ocorrerem com grande intensidade e freqüência aqui, são também parte da realidade educacional em muitas partes do mundo (Santos, 2002, p. 88).

O que não é transparente são os processos de controle de qualidade. Isso pode prejudicar a qualidade da educação a longo prazo. Podemos estar falando aqui de uma nova doença do diploma, principalmente se pensarmos nos tipos dos cursos de pós-graduação sendo oferecidos em algumas universidades. Um número razoável de instituições que oferecem programas de cursos de formação de professores tem *status* baixo, com pouca experiência em pesquisa ou em pós-graduação. Esse problema tem de ser considerado seriamente pelos responsáveis pelas políticas e pelos acadêmicos. De um modo geral, os cursos de formação de professores no Brasil vivenciam um momento de grande importância. Sua história não é necessariamente um guia para seu futuro.

Certamente, os cursos de formação de professores no Brasil têm alguns padrões distintos e alguns perigos novos:

- Eles têm sido afetados por uma influência internacional (portuguesa, francesa, americana). Atualmente, um perigo são as influências internacionais enfatizando eficiência (como, por exemplo, as intervenções de agências internacionais ou uma admiração excessiva por modelos estrangeiros de "controle de qualidade"), que irão perturbar sua trajetória endógena de reforma.
- Os cursos de formação de professores no Brasil têm sido influenciados por algumas políticas domésticas extremas, sobretudo no período militar. Atualmente, o perigo é que a politização dos estudos educacionais produza "uma crítica politicamente correta" — e uma inabilidade para agir.

Entretanto, o espaço discursivo agora no Brasil é favorável a um debate contínuo sobre o futuro dos cursos de formação de professores, não só em relação às estratificações econômicas do Brasil e suas políticas domésticas emergen-

tes. O Brasil, com todas as suas dificuldades, é um país de visão educacional aberta. Isso é provavelmente preferível às certezas tecnocráticas superconfiantes de como gerenciar a qualidade do professor (e a qualidade da universidade), que são tão corrosivas em países como a Inglaterra — que agora necessita de um Paulo Freire, uma contravisão. Como diz Freire:

> Quando nossa tarefa começa a se tornar clara, temos que cuidar da nossa *praxis* de maneira muito mais clara. Depois, descobrimos a necessidade de nos tornarmos mais e mais competentes a fim de fazer o que gostaríamos de fazer, de construir o que gostaríamos de construir. Seguindo estas diretrizes, há uma Carta na qual discuto as qualidades ou as virtudes do professor progressista. É importante dizer que, quando falo de qualidades ou virtudes, não estou falando de qualidades com as quais nascemos. Falo de algo que fazemos, que construímos através do fazer, pela ação. Estou seguro de que pessoa alguma nasceu como ela ou ele é; a pessoa se torna... Portanto a virtude significa que tenho que criar qualidade colocando em prática a qualidade que gostaria de ter (Freire, 1995, p. 19).

Pelo menos, os brasileiros estão tentando formular questões. Desafortunadamente, os responsáveis pelas políticas na área dos cursos de formação de professores na Inglaterra sabem as respostas.

Referências bibliográficas

AGUIAR, M.A. Institutos Superiores de Educação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* São Paulo: Cortez, 1997.

CURY, C.R.J. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1978.

FIGUEIREDO, M. Politics and Higher Education in Brazil: 1964-1986. In: *International Journal of Educational Development*, 7(3), 1987, p. 173-181.

FREIRE, P. The Progressive Teacher. In: FIGUEIREDO, M. & GASTALDO, D. (orgs.). *Paulo Freire at the Institute*. London: Institute of Education, University of London, 1995, p. 17-24.

LIMA, H. *Anísio Teixeira, estadista da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MELLO, G. *Magistério de 1° grau: da competência técnica ao compromisso.* São Paulo: Cortez, 1984.

MENDES, D.T. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 68 (160), 1986, p. 493-505.

MOACYR, P. *A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853)*. São Paulo: Nacional, vol. 1, 1936, citado por TANURI, L.M., História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação*, 14, maio-ago, 2000, p. 61-88.

SANTOS, L. Contemporary Problems in Teacher Education in Brazil. In: THOMAS, E. (org.). *Teacher Education Dilemmas and Prospects: World Yearbook of Education*. London: Kogan Page, 2002, p. 81-89.

SILVA, C.S.B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.* Campinas: Autores Associados, 1999.

TANURI, L.M. História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação*, 14, maio-ago, 2000, p. 61-88.

TOLLINI, I.M. *Estado e educação fundamental.* Brasília: Plano, 2002.

VILLELA, H.O.S. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, C. (org.). *O passado sempre presente.* São Paulo: Cortez, 1992.